

O *BLACKOUT* DOCENTE: FALTAM PROFESSORES OU FALTAM PESSOAS INTERESSADAS NA DOCÊNCIA NA AMAZÔNIA OCIDENTAL?

THE TEACHING BLACKOUT: IS THERE A LACK OF TEACHERS OR OF PEOPLE INTERESTED IN TEACHING IN THE WESTERN AMAZON?

Rosangela Aparecida Hilário¹

Wendell Fiori Faria²

Aparecida de Fátima Gavioli³

HILÁRIO, R. A.; FARIA, W. F.; GAVIOLI, A. de F. O *blackout* docente: faltam professores ou faltam pessoas interessadas na docência na Amazônia Ocidental?. **Akrópolis** Umuarama, v. 27, n. 2, p. 171-182, jul./dez. 2019.

DOI: 10.25110/akropolis.v27i2.7633

RESUMO: O objetivo deste artigo é analisar, na cidade de Porto Velho - Rondônia, Amazônia Ocidental, o fenômeno do *blackout* docente. Previsto para ocorrer até o final da segunda década do Século XXI, a falta de professores de primeiro ao quinto ano será agravado pela “Transposição” dos funcionários do antigo Território Federal dos quadros Estaduais para os quadros da União. Segundo dados da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), aproximadamente 4.800 professores devem se aposentar nos próximos cinco anos, depois de concluído o processo. Deste total, aproximadamente 2300 professores são dos anos iniciais. O texto centra-se em três momentos distintos: primeiro apresenta a legislação educacional como fomento aos processos de inclusão, advindos das demandas oportunizadas pelos avanços tecnológicos, bem como um panorama da formação docente esperada para fazer jus aos desafios da docência na escola de acesso universalizado. Na segunda parte foi abordada a expansão das instituições públicas para acolher estes sujeitos e a ampliação da demanda por professores para atendimento com a oferta de cursos de licenciatura e adaptações para a formação inicial e continuada. Na terceira conceitua-se o *blackout* docente e perfila-se um panorama complexo para o desenvolvimento educacional e social em todos os níveis. Para tanto, foi realizada a triangulação entre os documentos produzidos pela legislação educacional, a política de formação inicial e continuada dos professores e a produção disponível em periódicos sobre o tema. Como resultado preliminar foi evidenciado que o *blackout docente* já afeta os resultados das Avaliações Institucionais e Suficiência Profissional em Porto Velho.

PALAVRAS-CHAVE: Blackout Docente; Formação Docente; Universalização do Ensino; Avaliação Institucional; Suficiência Profissional.

ABSTRACT: The aim of this article is to analyze the phenomenon that has been referred to as teacher blackout in the city of Porto Velho - Rondônia, Western Amazonia. Predicted to occur by the end of the second decade of the 21st century, the shortage of teachers from the first to the fifth year of elementary education will be aggravated by the “Transfer” of employees of the former Federal Territory of the State cadres to the Federal ones. According to data from the State Department of Education (SEDUC), approximately 4,800 teachers

¹Professora Dra. Adjunta do Departamento de Ciências da Educação de Porto Velho/ UNIR e Pós-Doutora em Educação junto FEUSP. Contato: rosangela.hilario@unir.br

²Professor Dr. Adjunto do Departamento de Ciências da Educação de Porto Velho/ UNIR e Pós-Doutor FEUSP. Contato: professorfiori@gmail.br (Grupo de Pesquisa Práxis - PPGE/UNIR).

³Doutoranda em Educação/UFRGS, Porto Velho. Secretária de Estado de Educação - Goiás. Contato: gavioli2@hotmail.com

are expected to retire in the next five years after the process is completed. From this total, approximately 2,300 teachers work in the initial education years. The text focuses on three distinct moments: firstly, it presents the educational legislation as a promotion of inclusion processes, arising from the demands of technological advances, as well as the teacher training panorama expected to meet the challenges of teaching in the universalized access school. The second part addressed the expansion of public institutions to accommodate these subjects and the expansion of the demand for teachers to meet the demand of undergraduate courses and adaptations for initial and continuing education. Thirdly, it will outline the concepts of teacher blackout and the complex panorama for educational and social development at all levels. In order to do that, triangulation was carried out among documents produced by the educational legislation, the policy of initial and continuing teacher training, and the production available in journals on the matter. As a preliminary result it was evidenced that teacher blackout already affects the results of Institutional Assessments and Professional Sufficiency in Porto Velho.

KEYWORDS: Blackout Teacher; Teacher Training; Universalization of Teaching; Institutional Evaluation; Professional Sufficiency.

1 INTRODUÇÃO

Entende-se por *blackout* docente a ausência de professores para atuar na Educação Básica brasileira em decorrência de que ainda não foram empreendidas políticas públicas suficientes que garantam a formação mínima na Educação Superior aos professores que atuam ou atuarão neste nível de ensino e por consequência de que cada vez menos jovens se interessam em ser professor.

Esse *blackout* constitui-se em um tema que permeia toda a história da educação brasileira, a qual passou a preconceituar-se como um direito universal a partir da constituição de 1988 e possibilitou a ampliação de vagas aos alunos, não sendo acompanhada por um quantitativo maior de professores formados para atuar em todos os níveis de ensino.

Em Porto Velho-RO, alguns fatores também contribuem para isto, pois a profissão permanece desvalorizada, professores que não desejam manterem-se em exercício em sala de aula, famílias que parecem estar em um processo permanente de mudança de espaço, contextos e barreiras geográficas de difícil superação, inverno amazônico que deixa as estradas sem

condições de trafegar, descontinuidade da política educacional, clientelismo político, descaso com a formalização da educação das classes populares e o fenômeno do *blackout* docente, no qual os funcionários e professores do antigo Território Federal dos quadros Estaduais serão reintegrados aos quadros da União. Segundo dados da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), aproximadamente 4.800 professores devem se aposentar nos próximos cinco anos, depois de concluído o processo de transposição.

Aliado a isso, a falta de estímulos para o ingresso na carreira e a aposentadoria anunciada para breve, indicam que ainda faltarão mais professores para atuar nas escolas, principalmente na Educação Básica, pois as universidades localizadas em Rondônia não conseguem formar professores em número suficiente para substituir os aposentados e atender a demanda crescente por professores.

Essa discrepância também pode ser confirmada nos dados apresentados na pesquisa de Gatti (2009), a qual menciona que nas escolas brasileiras de Educação Básica, conforme pesquisa de 2009, haviam 2.629.694 professores atuando em todas as etapas da Educação Básica, destes, 735.628 atuavam sem ter Ensino Superior e 20.339 ainda eram leigos.

A partir do cenário apresentado na carreira e dos dados exposto por Gatti (2009), este artigo pretende discutir e demonstrar o abismo construído entre a legislação educacional e as políticas públicas para a implantação da educação brasileira, principalmente na região norte, pois não foram garantidas condições para que a Escola e os professores se adequassem aos novos sujeitos que chegavam em busca da construção de conhecimentos e de ascensão social por meio dele.

Diante de uma pretensa universalização paulatina da Educação Básica faz-se necessário refletir sobre a formação desses profissionais e o *déficit* que se anuncia para as salas de aula das escolas de Porto Velho, na Amazônia Ocidental, o que denota compreender que o problema não é somente a falta de professores, mas também faltam pessoas interessadas em ingressar e permanecer na carreira docente, fato que ocorre porque no mundo do trabalho existem outras e mais reconhecidas possibilidades de carreiras a serem desejadas pelos jovens.

2 REDEMOCRATIZAÇÃO BRASILEIRA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ENTRE A UTOPIA DO LEGAL E A EXCLUSÃO REAL

A partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a educação já é reconhecida como direito de todos os cidadãos desde 1948, quando a referida Declaração assumiu ser a educação essencial para assunção e fruição da identidade humana e sentido de alteridade, se consagrando como requisito básico à reconstrução das sociedades dos anos seguintes a II Grande Guerra Mundial.

No Brasil, o processo de redemocratização da sociedade brasileira, ocorrido a partir de 1985, colocou em destaque na agenda de pesquisadores, gestores do sistema escolar, educadores e sociedade em geral a necessidade de ressignificação da Educação Básica, reorganização dos documentos curriculares e legislação escolar para dar materialidade à expansão da oferta preconizada, que foi referendado pela Constituição Federal de 1988. Por outro lado, os avanços tecnológicos e as transformações na sociedade evidenciaram a urgência de formação permanente para fazer jus à interpretação e apropriação de texto e contexto, na rapidez com que as informações são produzidas no espectro da pós-modernidade e na perspectiva de se transformarem em conhecimentos para beneficiar os sujeitos e a sociedade.

O processo exigiu uma tomada de posição da sociedade para acesso à escola da imensa camada alijada, até então, dos processos formais de ensino e aprendizagem: ribeirinhos, quilombolas, indígenas, mulheres, crianças das classes populares, enfim, uma imensa gama de sujeitos até então ausentes ou excluídos nos espaços escolares.

Neste entendimento de universalização dos espaços escolares não seria mais possível um modelo de ensino organizado em torno do estudo dirigido e decorativo de fórmulas retiradas de *gavetas estanques*: não se comunicam; não se articulam em uma visão interdisciplinar de conhecimento e não beneficiam a sociedade em sua totalidade.

Por isto, no ordenamento jurídico brasileiro a partir de 1988, a Educação foi definida como um direito do cidadão e dever do Estado. De acordo com Cury (2007), é explícito na interpretação da lei que “do direito nascem prerrogativas próprias das pessoas em virtude das quais

elas passam a gozar de algo que lhes pertence como tal”. Assim, o Estado tem a responsabilidade (dever) de garantir por meio de seus agentes, de leis e políticas públicas, condições específicas para que este direito seja assegurado a “todos”, como preconiza a Carta Magna.

Diante de uma sociedade que elencou como um dos principais mecanismos de comunicação a escrita “grafocêntrica”, embasada no conhecimento científico e nos avanços tecnológicos, a Educação Básica passa a ser condição premente para o exercício da cidadania plena, participação na vida social e inclusão qualificada no mundo do trabalho. Para isto, tornou-se necessário promover o acesso, garantir a permanência e perfilar o acesso e sucesso de crianças e jovens à educação escolar básica por meio de políticas públicas efetivadas em legislação e normas específicas.

A finalidade da educação escolar foi explicitada como garantia de condições semelhantes na saída, com respeito às especificidades de cada comunidade e sua cultura local, bem como intenção de superar eventuais vulnerabilidades em práticas escolares e vivências, com intenção de não fazer distinção a partir dos espaços ocupados na pirâmide social.

A gratuidade da Educação Básica, obrigatoriedade do Ensino Fundamental, progressiva extensão ao Ensino Médio⁴, atendimento em Creches e Educação Infantil, Inclusão e programas suplementares de material escolar, transporte, livro didático, alimentação e saúde configuram parte das condições garantidas pelo Estado para acesso em condições de igualdade nos espaços escolares; e efetivação do direito a educação.

Fato depreendido da análise da legislação: não foi por falta de normas que o acesso não se efetivou com a qualidade desejada e esperada como sinalizado nos documentos produzidos pelo Estado Brasileiro; o abismo foi construído entre a legislação educacional e as políticas públicas para a sua implantação, pois não foram garantidas condições para que a Escola e os professores se adequassem aos novos sujeitos que chegavam em busca da construção de conhecimentos e de ascensão social por meio dele.

A Lei fundamenta e direciona as transformações, mas não muda paradigmas em relação à cultura escolar. O resultado mediato foi

⁴Inclusive aos que não tiveram acesso na idade certa

um movimento de contrarreforma que insistia em sonhar com um passado de escola excluyente: os professores e gestores queixavam-se da indisciplina, da falta de adequação, do desconhecimento de condutas “adequadas” na escola pelos alunos das classes populares. A ausência da família (em grande medida formada por trabalhadores da base da pirâmide, com poucas condições de contribuir nas rotinas de aprender das crianças), e mesmo do fato de a criança ser um sujeito efetivamente de direitos, tornou-se uma constante nos relatórios produzidos pela pesquisa educacional no final de 1980.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394) de 1996, definiu em capítulo específico, as diretrizes para constituição da identidade dos processos educativos da Educação Infantil até o Ensino Médio: a função da Educação Básica seria educar para a vida, promovendo e favorecendo a apropriação do conhecimento necessário para escolha dos caminhos a serem trilhados.

Assim, em tese, os movimentos sociais que eclodiram nos anos de 1980 pareciam ter logrado êxito na proposição de projetos educativos para o exercício da cidadania com o desenvolvimento de padrões socialmente necessários e responsabilidade solidária com o outro, consigo e com o planeta.

Essa dinâmica de direitos legais e ampliação da oferta de vagas na Educação Básica não levaram em consideração quem e nem qual formação deveria ter o professor para conduzir a bom termo o desafio de incluir todos os sujeitos em processos de aprender: as crianças viverão e conviverão em meados do século XXI com todas as implicações advindas deste fato. O exercício de “futurologia” na docência precisa considerar os avanços, contradições e limitações de viver e conviver na sociedade do conhecimento⁵.

O Ensino Superior, por outro lado, ainda parece continuar formando professores na contemporaneidade como se estivessem na Escola (imaginária) Normal da década de 1950: conhecendo ritos e normas que permeiam a transmis-

são inerte de saberes e com o ideário da família nuclear. Os currículos da formação inicial do professor mantêm-se prescritivos, academicista e apartado da escola real, provocando uma fissura entre o mundo da escola e a vida. Universidades Públicas e Instituições Privadas apresentam uma matriz curricular “espremida” entre as necessidades de apropriar-se dos saberes necessários à docência e à superação das deficiências de conteúdos da escola de Educação Básica⁶.

Pontuschka (2007), afirma que as condições necessárias para a inclusão com sucesso de todas as crianças na escola se efetivam a partir de uma lista de prioridades: “[...] a formação inicial e continuada dos professores. Necessário se faz discutir a formação inicial de professores em face das novas diretrizes curriculares e a formação em serviço, estabelecidas pelo MEC.” Entretanto, qual a formação adequada para o professor propor processos educativos para os *coletivos diversos*⁷? E como deve se adequar esta formação para atuação em contextos de uma Amazônia que tem em disputa seus espaços geográficos, suas riquezas, suas representações de cultura e diversidade polarizada entre a elite econômica pouco interessada em dar acesso ao conhecimento produzido e a classe trabalhadora apartada de seus direitos básicos?

O entendimento inferido a partir da articulação dos documentos para regulamentar política educacional, formação de pesquisadores em educação e observação das práticas desenvolvidas na escola: o professor precisa ter formação inicial que lhe permitisse identificar as etapas do desenvolvimento cognitivo do ser humano, o conceito de diversidade agregando valor às práticas educativas, à aprendizagem e às representações sobre texto e contexto; bem como a utilização correta e adequada da linguagem científica, artística e tecnológica. Em outras palavras: traduzir ciência didaticamente para as rotinas escolares (transposição didática). Mas, sempre tendo em mente que vivemos tempos de formação PUH: Permanente, Ubíqua e Hibri-

⁵Conceito desenvolvido inicialmente por Bel (1978), para definir as características, requisitos e demandas que identificam as relações sociais mediadas por processos tecnológicos e as tecnologias da informação e comunicação como pressuposto para acesso a cidadania. Nesta perspectiva o acesso a educação básica formal, leitura e escrita são condições essenciais para interagir. O conceito alicerça-se no entendimento que os anos de 1970 foram da Sociedade da Informação que antecedeu a Sociedade do Conhecimento. Autores como Levy (1998) propugnam que a Sociedade não fez a transição da Informação para o Conhecimento: ou seja, as redes sociais e toda a informação disponível, por exemplo, não são suficientes por si só para transformar informação em conhecimento.

⁶Não se pode perder de vista que o perfil do professor da Educação Básica se modificou ao longo das últimas décadas no Brasil: Em Porto Velho não foi diferente, os professores leigos que alfabetizavam os colonos nos Seringais e no garimpo foram substituídos por filhos e filhas dos operários e garimpeiros.

⁷Conceito criado por Arroyo (2011) para explicar a diversidade de sujeitos que aportaram na escola com o processo de universalização dos espaços escolares: índios, negros, ribeirinhos, quilombolas, moradores de comunidades, filhos e filhas de trabalhadores até então excluídos do sistema formal de ensino

da. A formação inicial é somente formação inicial que deve se consolidar ao longo da carreira do professor, de acordo com os contextos nos quais exerce seu ofício de professor e o processo de transformação pelo qual a sociedade vai sendo submetida.

Ou seja, o capital cultural do professor em formação e formado é um dos elementos que contribuem para constituir identidade docente. Por isso, formar professor é um processo complexo a exigir do agente público um investimento permanente que principia na educação básica e que ultrapassa o limite da reprodução de conhecimentos em sala de aula.

Um currículo de formação de professores como forma de política cultural enfatiza a importância de fazer do social, cultural, político e econômico as categorias básicas da análise e avaliação da escolarização contemporânea. Dentro deste contexto, a vida escolar deve ser conceitualizada como arena repleta de contestação, luta e resistência. Além disto, a vida escolar pode ser uma pluralidade de discursos e lutas conflitantes, um terreno móvel no qual as culturas da escola e da rua se chocam e os professores, estudantes e administradores escolares afirmam, negociam e, às vezes, resistem à forma como a experiência e prática escolares são denominadas e realizadas (GIROUX, 1997, p. 203).

O Professor dos Anos Iniciais, sobretudo, “é/deveria ser” mais que um profissional polivalente a alfabetizar em múltiplas linguagens: é (ou deveria ser) um intelectual cuja ação articuladora de razão e sensibilidade, está presente na vida de todas as crianças, da base ao topo da pirâmide social. É um profissional que deve ser preparado para decidir em contextos imprevisíveis, indeterminados e multifacetados. Não é um herói, não é um sacerdote impregnado de dons metafísicos sobre o destino de outrem, não é um pobre coitado. É um profissional cuja formação necessita de mais atenção, cuidado e condições efetivas de exercer sua identidade.

Diante do cenário exposto de uma pretensa universalização paulatina da Educação Básica e perfil necessário para obter sucesso na intenção, faz-se necessário refletir sobre a formação destes profissionais e o *déficit* que se anuncia para as salas de aula das escolas de Porto Velho, capital de Rondônia, Amazônia Oci-

dental.

3 RETROSPECTO HISTÓRICO: SUBSÍDIOS PARA ENTENDER FORMAÇÃO DOCENTE NO CENÁRIO NACIONAL

A década de 1930 marca o início da preocupação da sociedade brasileira em superar o atraso tecnológico e social, herança de uma economia extrativista e agrária. É quando a escolarização se consolida como um fator fundamental para a inserção social, no mercado de trabalho, para a compreensão das manifestações culturais e desenvolvimento político e social brasileiro. Fica consubstanciada a necessidade de ampliação da escolaridade para todos os sujeitos como estratégia para desenvolvimento social. Fazia-se necessário abrir frentes para o desenvolvimento urbano sem desconsiderar a vocação agrária do país.

Nesse contexto, em 1932, durante o primeiro Governo de Getúlio Vargas, alguns intelectuais de diferentes vertentes ideológicas, foram signatários do Manifesto dos Pioneiros, que tencionava interferir na organização social e política brasileira, por meio da organização de diretrizes, normas e projeto para a educação nacional.

O manifesto propunha a organização de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita e, os signatários defendiam um projeto de renovação educacional e cultural para o Brasil. Iniciaram-se naquele momento os primeiros movimentos da “Escola Nova”, ou seja, não era suficiente reproduzir conhecimento para provocar e estimular desenvolvimento em todas as esferas. O movimento enfrentou forte oposição da igreja católica, naquele momento, a principal detentora do monopólio das escolas (confessionais) que recebiam a “juventude dourada” e preparava quadros para manter o poder hegemônico da burguesia ascendente.

A seleção dos alunos nas suas aptidões naturais, a supressão de instituições criadoras de diferenças sobre base econômica, a incorporação dos estudos do magistério à universidade, a equiparação dos mestres e professores em remuneração e trabalho, a correlação e a continuidade do ensino em todos os graus e a reação contra tudo que lhe quebra a coerência interna e a unidade vital, constituem o programa de uma po-

lítica educacional, fundada sobre a aplicação do princípio unificador que modifica profundamente a estrutura íntima e a organização dos elementos constitutivos do ensino e dos sistemas escolares (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1932).

O ideário da Escola Nova não se efetivou para todos, mantendo o caráter elitista da educação, em face do arrojo de sua proposta. Muitas das propostas feitas pelos Pioneiros só se tornaram uma realidade a partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, a qual Darcy Ribeiro, um admirador do pensamento de Anísio Teixeira e seu legado, vai defender e aprovar nos ventos da redemocratização. Os Pioneiros não obtiveram êxito, mas, sua maior contribuição foi ter tornado o documento um marco inspirador na proposta de renovação educacional do país.

A nova concepção de formação escolarizada desencadeou a necessidade de repensar a formação docente. A perspectiva permearia o debate sobre formação de professores na Constituição de 1946, e culminaria na Lei 4024/61, que levou 15 anos para ser promulgada e apresentava questões delicadas como a necessidade de preparar os professores para superar o processo de analfabetismo endêmico do Brasil e a educação como pressuposto para liberdade.

A visão libertária da educação a partir da formação de professores seria interrompida com o golpe militar em 1964, tal ideal não foi sufocado definitivamente, porque seus defensores se autoexilaram em espaços estrangeiros, nos quais continuaram defendendo desenvolvimento social por meio do direito à educação. Sem dúvida, Paulo Freire tornou-se o mais célebre entre todos os pensadores da educação nacional no período, com a publicação do livro “Pedagogia do Oprimido”, e a preocupação com o analfabetismo das letras que provoca o analfabetismo político, o atraso, o preconceito e a supressão do direito de escolha.

A obra de Paulo Freire tem sido reconhecida mundialmente não apenas como uma resposta a problemas brasileiros do passado ou presente, mas também como uma contribuição original e destacada da América Latina ao pensamento pedagógico universal. Não se pode dizer que seu pensamento responda apenas à questão da educação de adultos, ou problemática do chamado “Terceiro

Mundo” (GADOTTI, 2001, p. 78).

Com a abertura política em 1985 e a intensificação da pesquisa em Educação nas Universidades Públicas, tornou-se cada vez mais forte a demanda pela formação de professores para além da reprodução dos conhecimentos e como condição para superação dos obstáculos que impediam o avanço social (MONARCHA, 1999).

Apesar do aumento exponencial pela procura de vagas na escola pelos sujeitos da classe popular e a mudança da perspectiva da formação escolar, a formação de professores não apresentou o mesmo ritmo de diplomação, nem em quantidade e muito menos em qualidade. Essa falta de professores para atuarem na Educação Básica pode ser constatada em dados coletados por Gatti (2009), a qual demonstra a desigualdade regional e a discrepância nas diferentes etapas da Educação Básica na formação de professores.

Nas escolas brasileiras de Educação Básica, conforme pesquisa de 2009⁸, havia no Brasil 2.629.694 professores atuando em todas as etapas da Educação Básica, destes, 735.628 atuavam sem ter Ensino Superior e 20.339 ainda eram leigos.

Um dado mais preocupante é o fato de nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os pedagogos em formação, apenas 65,1% desejarem efetivamente ser professor. Os demais se *tornaram* professores em função de circunstâncias de ocasião: pelas condições financeiras, por poderem começar a trabalhar como professores antes de se formarem e até mesmo pelo horário em que o curso era oferecido. Nas outras Licenciaturas o percentual cai pela metade, ou seja, 50% dos demais licenciados desejavam ser professores (GATTI, 2009, p. 151). Pior que essa constatação é o fato de quase a totalidade de formados não se sentir preparado para o exercício da função docente em função dos três entraves que emperram avanços na educação: a crise de autoridade, o desprezo à aprendizagem dos conteúdos necessários para organização das rotinas pedagógicas e a supervalorização das metodologias em detrimento do conhecimento da teoria que lhes permitem tornar-se meios para atingir aos fins (ARENDT, 2009).

Neste caso, o *blackout* docente talvez não seja uma situação a ser experimentada so-

⁸Gatti e Barreto. Professores do Brasil.

mente no futuro, pois os dados evidenciam que no Brasil ainda não foi garantida a formação mínima na Educação Superior aos professores que atuam na Educação Básica e a educação básica ainda não foi universalizada, fato que demandará mais professores.

Quando se discute a formação de professores no Brasil, não dá para desconsiderar o fato de que só em meados do século XX é que realmente começa o processo de expansão da escolarização básica no país, e de que seu crescimento real em termos de rede pública de ensino vai se dar em fins dos anos 1970 e início dos anos 1980, se considerarmos o número de alunos matriculados no ensino fundamental proporcionalmente ao contingente de crianças e adolescentes na faixa etária correspondente ou próxima (GATTI, 2009, p. 11).

A análise permite afirmar que a temática da formação de professores para a Educação Básica, sobretudo em seus anos iniciais, em confronto com os processos estimulados de universalização do espaço escolar, resultou em uma equação que parece não ter solução: há um grande contingente de crianças oriundas das classes populares esperando a vez de frequentar a escola e parece não haver a contrapartida necessária de pessoas interessadas em assumir a docência seja pela desvalorização social da profissão docente, seja pela falta de estrutura e condições de trabalho ou de projeção na carreira.

Na cidade de Porto Velho não é diferente: em face de um processo migratório que não se encerra, a transposição anunciada há mais de uma década e sem um planejamento para substituição dos quadros, o *blackout* docente deixou de ser uma teoria a ser comprovada em tempo futuro para ser uma realidade que se anuncia.

4 PROFESSORES: TEMOS VAGA!

A Docência nunca foi suficientemente valorizada pela sociedade brasileira em nenhum tempo: desde D. João VI se percebe que formar professor parece ter sido apenas um *subproduto dos bacharelados*. Para os filhos de nobres, da burguesia nascente quando da chegada da família real Portuguesa em face do conflito com a Inglaterra, em 1808, foram criadas as facul-

dades de Direito, Medicina e as Engenharias. A Escola primária para as primeiras letras e os Institutos de Formação de Professores só foram aparecer muitas décadas depois, e ainda assim, muito ligados as Igrejas e escolas confessionais. O trabalho de alfabetizar e ensinar a leitura da escola para ler ao mundo se confundia com as missões de evangelização e um pretensão “dom”.

No caso dos anos iniciais foram criados os Institutos de Educação por dois motivos: primeiro, conforme o contexto histórico, as mulheres tinham *dom para alfabetizar* e apresentar as instituições escolares às crianças. Depois, era o único espaço em que a presença feminina era permitida para a educação formal. Ainda durante a primeira república, os Institutos hierarquizam as funções docentes: o planejamento, organização, gestão e segunda fase da escolarização eram funções masculinas. Aos homens era até motivo de vergonha ser professores das primeiras letras. Portanto, a mensagem passada era clara: magistério dos anos iniciais era função das mulheres. Pensar, organizar e planejar, função dos homens. Até hoje essa visão permanece: em toda a história do Brasil só houve uma ministra da educação: Esther de Figueiredo Ferraz, ainda durante o governo militar (1982/1985).

O projeto de desenvolvimento do governo militar, embasado em exploração de recursos naturais e industrialização acelerada, pressupunha operários especializados e implantação de tecnologias avançadas de informação, fortalecendo a (falsa) convicção de que o desenvolvimento tecnológico poderia substituir o conhecimento desenvolvido e a reflexão para ação. Os filhos e filhas dos trabalhadores eram estimulados a desenvolver suas “habilidades” para ser operário qualificado ou técnico (metalúrgica, petróleo, cursos técnicos profissionalizantes) e assumir o espaço facultado pelo poder vigente aos trabalhadores: produzir, gerar lucros e obedecer. As classes privilegiadas mantinham seus filhos em escolas que os preparavam para liderar e mandar.

Nessas escolas os componentes de organização do pensamento mantinham-se ativos e os professores eram os melhores preparados. Por outro lado, os processos de formação de professores mantinham-se atrelados a Lei 5692/71, que organizava a educação nacional e iniciou o desmonte do perfil do professor como intelectual e buscou impô-lo o perfil de *mais um técnico* (Almeida, 1993). Neste período foram instituídos

Cursos de Habilitação Específica para o Magistério para formação dos anos iniciais que funcionavam, inclusive, no período noturno.

Os componentes curriculares enfatizavam e supervalorizam métodos e técnicas, no entendimento de formação docente com um perfil de treinamento, nos quais os professores eram “treinados” a trabalhar como se todas as crianças aprendessem no mesmo ritmo, ao mesmo tempo e sem nenhuma dificuldade. Uma proposta “padrão” para comunidades mestiças. Entretanto, as brechas da lei permitiram a organização de algumas “ilhas de excelência” por meio de uma possibilidade contida na lei 5692/71, denominada *experiências pedagógicas*, autorizadas pelos Conselhos Estaduais de Educação.

Valendo-se da exceção, Porto Velho criou o Instituto de Educação e Formação de Professores Carmela Dutra, que durante muitos anos foi à referência para a formação de professores dos anos iniciais. Importante ressaltar que, por muito tempo, os professores formados em nível superior no estado de Rondônia vieram formados, e em grande medida acompanhando suas famílias ou maridos nos processos de colonização e povoamento de migrantes do sul do Brasil. Traziam junto aos pertences suas representações sobre o conhecimento, a escola e sobre o aluno. Nem sempre as representações, para o bem e para o mal, correspondiam à realidade encontrada em Rondônia, onde as complexidades dos contextos da Floresta são maiores que quaisquer narrativas poderiam dimensionar.

Os grandes projetos foram desencadeados em uma tentativa desesperada para alcançar os ritmos desenvolvimentistas dos países em ascensão e assim reduzir os supostos atrasos provocados pelo período colonialista brasileiro. A região amazônica, que outrora havia sido identificada como o inferno verde, foi magicamente transformada no grande paraíso terrestre, tornando-se palco de um dos processos migratórios mais intensos já ocorridos em território brasileiro (SCARAMUZZA, 2010, p. 155).

A cidade, em um processo quase permanente de chegadas e partidas provocadas pelos sucessivos ciclos de exploração econômicos, a identidade docente é plural, complexa e inacabada. A redemocratização da sociedade e implantação de novas leis não foi suficiente para

dar força a um projeto educativo para essa sociedade. A mistura de clientelismo político para organização dos contextos escolares, interpretação enviesada da legislação e representação distorcida sobre o papel da Universidade Pública no desenvolvimento social, fez com que a pressão social não fosse por formação de professores para fomentar o desenvolvimento social.

Assim, o Departamento de Pedagogia de Porto Velho (1982), tornou-se o responsável por grande parte dos professores em exercício na cidade nas disciplinas específicas e nos anos iniciais, e também pelos cargos de gestão. Há um entendimento de que o pedagogo está preparado para assumir qualquer componente curricular por, em tese, dominar as metodologias de ensino. Assim, há pedagogos ensinando física, matemática, inglês, história, sociologia, na direção das escolas e na gestão do sistema, por exemplo. Como suporte para o desenvolvimento das suas aulas o livro didático e data show.

Diante do contexto da formação inicial e continuada de professores e desvalorização social, financeira e da precarização do trabalho docente; parece natural a procura por cursos mais atrativos, rápidos e rentáveis e que agreguem autoridade e reconhecimento social.

As contratações emergenciais de professores, cujo perfil formativo remete a camadas populares, movidas pelo desejo de assunção social, se tornam rotina. Os estudantes de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia, Campus Porto Velho, em um levantamento organizado para o ENADE, eram constituídos em grande medida de empregadas domésticas, vendedoras, desempregados e artesãos em quase 100%. Em universo de cerca de 180 alunos, podiam ser contabilizados dez alunos como pertencentes às camadas privilegiadas: esposas de militares e militares; esposa de advogado, a filha de um conhecido juiz de Direito da cidade e esposas e filhas de lojistas e comerciantes.

Vaillant (2007) e Fanfani (2005) concordam que, embora a atividade docente se torne cada vez mais complexa, seu prestígio social tende a diminuir, afetando o sentimento de autorrealização e de autoconfiança do professor. Pesquisas realizadas mostram que os professores sentem a perda de prestígio social e que esta perda é real quando se considera a opinião de diferentes segmentos sociais sobre a profissão docente (GATTI, 2009,

p. 228).

O cenário está posto: profissão desvalorizada, professores que não desejam manterem-se em exercício em sala de aula, famílias que parecem estar em um processo permanente de mudança de espaço, contextos e barreiras geográficas de difícil transposição, inverno amazônico que deixa as estradas sem condições de trafegar, descontinuidade da política educacional, clientelismo político e descaso com a formalização da educação das classes populares. O caos está em processo e manifesta-se por meio dos resultados das Avaliações Institucionais e de Suficiência Profissional.

5 QUEM QUER SER PROFESSOR NESTA PARCELA DA AMAZÔNIA OCIDENTAL?

A história da criação de uma unidade federada no que é hoje o Estado de Rondônia se deu com a visita de Getúlio Vargas a Porto Velho em 1940, que por interferência de Aluísio Ferreira e outras personalidades da região transformou a região do Madeira no Antigo território do Guaporé, composto por áreas desmembradas do Estado de Mato Grosso e do Estado do Amazonas. Em 1956, o território passou a ser denominado de Território Federal de Rondônia, homenageando o controvertido militar, Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon.

A partir da lei Complementar Nº 41, de 22 de dezembro de 1981, foi criado o Estado de Rondônia, o qual foi instalado em 4 de janeiro de 1982, Capítulo I - Da Criação do Estado de Rondônia "Art. 1º - Fica criado o Estado de Rondônia, mediante a elevação do Território Federal do mesmo nome, mantidos os seus atuais limites e confrontações, sendo a cidade de Porto Velho elevada a Capital do novo Estado".

A partir disso, inicia-se um longo processo de transição para criação das repartições e secretarias estaduais e a reorganização pública/legal do antigo Território, o que acarretou também na reordenação das carreiras dos funcionários públicos Federais, naquele momento enquadrados automaticamente como estaduais, mas em luta permanente para que tivessem seus direitos funcionais vinculados à União.

Somente após muitos anos, a Lei nº 13.121/2015, de 10 de maio de 2015, que alterou todas as outras que dispõe sobre as tabelas de salários, vencimentos, soldos e demais van-

tagens aplicáveis aos servidores civis, aos militares e aos empregados integrantes do quadro em extinção e sinaliza com providências para recuperação do enquadramento funcional dos funcionários públicos transferidos para o âmbito estadual no ato de sua criação.

Durante a luta dos funcionários públicos para manterem-se no quadro de funcionários públicos federais, muitos adiaram seus pedidos de aposentadoria em detrimento da perda do direito e com isso, após a finalização do processo de transposição, possivelmente deflagrará um grande número de solicitações.

Remetendo a discussão para a situação educacional rondoniense, o quadro fica complexo, pois tudo indica que o legítimo direito da transposição recém-conquistada fará com que 40% dos professores, atualmente em exercício na rede estadual de ensino, algo em torno de 4.800 professores⁹ aposentem-se no período de cinco anos.

Mesmo exercitando o otimismo, os números não permitem tergiversar: as redes privadas formam nos Cursos de Pedagogia de Porto Velho, a capital, algo em torno de 200 professores, e a Universidade Federal de Rondônia – UNIR, mais trinta. São 230 professores/ano. Em cinco anos, haverá 1150 professores formados. Em cursos de áreas mais específicas como o de Matemática, Física e Química, muitas vezes, formam-se apenas cinco alunos por ano, de um total de 30 que entram na universidade pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

No decorrer do curso, os alunos vão desistindo em função de suas vulnerabilidades, no raciocínio lógico, das dificuldades econômicas, falta de condições sociais e decepção com a profissão docente que poderiam exercer no futuro. As dificuldades no raciocínio lógico também podem ter ocorrido pelo fato de terem sido apresentados à Matemática "[...] por professoras que não sabiam o suficiente ou tinham dificuldades na disciplina de matemática, o que acarreta dificuldades para ensinar (HILÁRIO, 2010)".

Essa falta de professores na rede pública indica que formar professores não tem sido importante, não é espaço a ser ocupado para um projeto de sucesso para a vida. Pais ricos querem seus filhos bacharéis em Medicina, Direito ou Engenharia.

Entretanto, embora não seja objeto de

⁹De um total de 12000 professores que possui o Sistema Estadual de Ensino de Rondônia.

reflexão fora da Academia, mesmo as famílias mais ricas e influentes precisam de professores para iniciar seus filhos em processos de construção de conhecimentos e autonomia intelectual. E quem está à frente das classes de regência dos cinco primeiros anos nas escolas públicas e privadas? As professoras formadas nos cursos de Pedagogia, aquelas oriundas das classes populares, desvalorizadas profissionalmente e que nem sempre receberam a melhor formação inicial e menos ainda a continuada.

Em relação ao postulado, mais uma vez nos reportamos a Gatti (2009, p. 164):

Pais e mães dos estudantes de Pedagogia são sistematicamente menos escolarizados que os dos estudantes dos demais cursos. Se as diferenças de renda familiar são apenas ligeiramente maiores para os demais licenciandos, elas se mostram bem mais acentuadas a favor destes últimos no que tange à bagagem cultural da família de origem.

As professoras dos Anos Iniciais são aquelas que muitas vezes não tiveram/têm dinheiro para comprar livros, frequentar biblioteca pública adequada na Universidade e menos ainda nos bairros da capital, por exemplo. Que não viajam e não podem frequentar os equipamentos culturais (não há uma política de acolhimento, desenvolvimento e formação de leitores, plateias, ouvintes). Em relação ao capital cultural dos alunos das licenciaturas os estudos indicam que:

Uma elevação do contingente de professores excluídos de certos bens culturais básicos. Assiste-se à expansão do recrutamento de professores nos segmentos mais desfavorecidos da população, portadores de um capital cultural insuficiente para o exercício da função docente pela escassa oportunidade de fruição de bens culturais como a leitura de jornais e obras literárias, a frequência a eventos artísticos. Os processos de formação continuada não podem prescindir de estratégias que facilitem o acesso do professor a estes bens. Além disso, as próprias instituições formadoras podem converter-se em espaços de produção e difusão cultural que envolva os professores da educação básica de nossas escolas (GATTI, 2009, p. 228).

Durante muito tempo acreditou-se que o *déficit* de professores estava vinculado principalmente às Ciências da Natureza (Matemática, Biologia, Química e Física). Muitas escolas não conseguiam ofertar esses componentes curriculares por não possuírem professores habilitados para as referidas disciplinas. Na atualidade, no contexto rondoniense em voga, a carência de professores foi ampliada e já atinge todas as áreas de conhecimento e níveis de ensino.

Para os formados em Matemática, Química e Física sempre houve outras atividades profissionais mais valorizadas social e financeiramente, evidenciando uma desvalorização do magistério e a fuga dos formados da sala de aula.

A falta de investimentos estruturais e na formação de professores vem contribuindo para que gradualmente os jovens não se interessem em ingressar em cursos de licenciatura, direcionando seu desejo em realizar aqueles cursos considerados mais elitizados e valorizados socialmente.

Os baixos salários, as condições de trabalho, a perda da autoridade, as estruturas físicas e organizacionais da escola também contribuem para que cada vez mais os jovens escolham outras profissões, em detrimento do magistério.

Em Porto Velho, a situação é crítica, a Universidade Pública e as Privadas não têm preenchido as vagas oferecidas para acesso às Licenciaturas, com exceção ao Curso de Pedagogia. Não há uma política pública em curso de valorização do magistério e chamamento à juventude para assumir o desafio do planejamento e gestão de ensino. Apenas recentemente o município aprovou um Plano de Carreira com vistas a considerar o previsto para salários, formação continuada e desenvolvimento do magistério. A juventude “bem-nascida” é direcionada para a carreira jurídica ou médica.

Mas, na hora de passar pelos processos de suficiência dos exames profissionais se ressentem da falta de professores para formar e fortalecer a base: 86 % dos recém-formados em Medicina foram reprovados na Avaliação de Suficiência Profissional (Exame do CREMERO - Conselho Regional de Medicina do Estado de Rondônia). Não conseguiram identificar um resfriado. Então, o poder financeiro não é capaz ainda de formação educacional dissociada dos ritos e contextos da escola. E a escola sem

professor é só mais um prédio inerte, ainda que possua toda tecnologia disponível.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao encerrar esta reflexão, uma constatação parece emergir: não faltam professores. Faltam pessoas interessadas em ingressar e permanecer na carreira docente, no mundo do trabalho existem outras e mais reconhecidas possibilidades.

É preciso combater a crise na autoridade docente que reverbera em um apagão constatado pelo desinteresse dos alunos do Ensino Médio em cursar licenciaturas. Não é possível mais postergar uma tomada de posição: hoje temos uma parcela de professores que apesar de suas limitações na formação inicial e continuada ainda busca desenvolver a aprendizagem dos alunos com aquilo que lhes foi/é oportunizado em sua formação inicial e continuada, fomentando o pensamento crítico e promovendo o desenvolvimento social e econômico. Preciso se faz fortalecer estes e inspirar outros.

Para tanto, quatro verbos se fazem urgentes de conjugação nos planejamentos de políticas educacionais: **fixar** os professores na escola e carreira por meio de um plano de desenvolvimento profissional que valorize a especificidade da função docente. **Valorizar** o profissional docente por meio da profissionalização e profissionalidade que se consegue por meio de condições de trabalho ideais, escolas estruturadas, regime de trabalho que inclua (efetivamente) formação continuada e salários dignos. **Formar** para o imprevisível e imponderável: estamos na segunda década do século XXI e as crianças que entrarão na escola hoje estarão dirigindo processos de organização e desenvolvimento social daqui a trinta anos: precisam ser estimulados e desafiados a fazê-lo com razão e sensibilidade. **Respeitar** a diversidade que somos constituídos se torna imperativo: não é possível exercer a identidade de professores com documentos orientadores da prática que remetem a promoção da cidadania e desenvolver práticas que remetem a competição, classificação e exclusão nas avaliações.

A formação do profissional docente para os anos iniciais precisa ser estimulada e “privilegiar a consolidação da formação intelectual, enfatizando os processos educacionais e sua peculiaridade, sem desconsiderar métodos e

procedimentos, mas valorizando e fortalecendo o perfil do professor reflexivo” (HILARIO, 2010). Porém, é importante organizar um planejamento com vistas ao enfrentamento do legado da transposição, talvez com aproveitamento de profissionais migrados de outras áreas e preparados para o exercício da docência, salários atrativos e valorização social da profissão. Talvez assim, em um futuro ainda distante, seja minimizado o *blackout* docente.

O problema está posto; os desafios existem. A Teoria produzida pela Pesquisa em Educação chama a atenção para o fato de que a Formação de Professores não pode continuar no patamar que está: o curso de formador de “Assessor de Ministro” nas Universidades Públicas e professores para atuar nas salas de aula pelas faculdades privadas.

Para alcançar o equilíbrio social preciso se faz superar as três “pragas” da educação e se dedicar a um projeto formativo de professores articulados a um projeto de sociedade cidadã perfilado pela escola. A valorização da carreira docente, a profissionalização da carreira com um estatuto claro a projetar ascensão e fortalecimento, formações iniciais e continuadas integradoras das necessidades cotidianas escolares e elementos fundantes da teoria do currículo básico da linguística, das artes, da alfabetização e dos letramentos são fundamentais para prevenir e erradicar o *blackout* docente. Integrar e articular saberes em benefício de um projeto de escola emancipadora e formadora pode debelar definitivamente a crise que se arrasta na história da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

- ARENDT, H. A crise na educação. In: ARENDT, H.; WEIL, E.; RUSSEL, B.; Ortega y Gasset. **Quatro textos excêntricos**. Seleção, prefácio e tradução de Olga Pitombo. Relógio D'Água Editores, 2000.
- BELL, D. **O advento da sociedade pós-industrial**: uma tentativa de previsão social. São Paulo: Editora Cultrix, 1977.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Organização de Alexandre de Moraes. 16. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

FANFANI, E. T. **La condición docente**: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Peru y Uruguay. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2005.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (Coord). **Professores do Brasil**: Impasses e Desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GIROUX, H. A.; BUENO, D. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HILÁRIO, R. A. A Formação de Professores para as séries iniciais da educação básica: qual o papel das Universidades mediante esta importante demanda social? IN: WALTERLINA Brasil (org.). **Educação superior e desenvolvimento-contextos e abordagens**. CRV, Curitiba, 2009.

MACHADO, N. J. **Educação**: Competência e qualidade. São Paulo: Escrituras Editora, 2009.

_____. **Formação de Professores**: microensaios tetraédricos. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016.

_____. **Educação, Cidadania, Projetos e Valores**. São Paulo: Escrituras Editora, 2016.

MELLO, G. N. Formação de Professores da Educação Básica no Estado de São Paulo: política nacional, ação paulista. In: **Educação básica no Estado de São Paulo**: avanços e desafios. Negri, Bajas et all. Fundação para o Desenvolvimento da Educação/SEESP.

MONARCHA, C. **Escola Normal da Praça**: o lado noturno das luzes. Centro de Memória Unicamp, 1999.

PONTUSCHKA, N. N.; UMBELINO, A. (organizadores). **Geografia em Perspectiva**. Contexto, São Paulo, 2007.

SCARAMUZZA, G. F. **Lugar, educação e identidades em transformação**. In: AMARAL, J. J. O.; LEANDRO, E. L. (org.). Pedro e João Editores. São Carlos, 2010.

VAILLANT. D. **Los docentes en primer plano**. Lima: PREAL, 2007.

EL BLACKOUT DOCENTE: ¿FALTAN PROFESORES O FALTAN PERSONAS INTERESADAS EN DOCENCIA EN LA AMAZONIA OCCIDENTAL?

RESUMEN: El objetivo de este artículo ha sido analizar en la ciudad de Porto Velho – Rondônia, Amazonia Occidental, el fenómeno del *blackout* docente. Previsto para ocurrir hasta el final de la segunda década del Siglo XXI, la falta de profesores de primero al quinto año será agravado por la “Transposición” de los funcionarios del antiguo Territorio Federal de los cuadros Estaduales para los cuadros de la Unión. Segundo datos de la Secretaria Estadual de Educación (SEDUC), aproximadamente 4.800 profesores deben jubilarse en los próximos cinco años, después de concluido el proceso. De este total, aproximadamente 2.300 son de los años iniciales. El artículo está centrado en tres momentos distintos: primero presenta la legislación educacional como fomento a los procesos de inclusión, advenidos de las demandas ofrecidas por los avances tecnológicos, así como un panorama de la formación docente esperada para merecer los retos de la docencia en la escuela de acceso universalizado. En la segunda parte se ha abordado la expansión de las instituciones públicas para acoger estos sujetos y la ampliación de la demanda por profesores para atendimento a la oferta de cursos de licenciatura y adaptaciones para la formación inicial y continuada. En la tercera, se conceptúa el *blackout* docente y se perfila un panorama complejo para el desarrollo educacional y social en todos los niveles. Para tanto, se realizó la triangulación entre los documentos producidos por la legislación educacional, la política de formación inicial y continuada de los profesores y la producción disponible en periódicos sobre el tema. Como resultado preliminar se evidenció que el *blackout* docente ya afecta los resultados de las Evaluaciones Institucionales y Suficiencia Profesional en Porto Velho.

PALABRAS CLAVE: *Blackout* Docente; Formación Docente; Universalización de la Enseñanza; Evaluación Institucional; Suficiencia Profesional.